استناد به این مقاله: نوکاریزی، محسن؛ دهقانی، کلثوم (۱۳۹۲). تأثیر مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه بیرجند. پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی،۳ (۲)، ۱۷۲-۱۵۳.

تأثیر مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه بیرجند

دکتر محسن نوکاریزی[۱] ، کلثوم دهقانی[۲]

دریافت: ۱۳۹۲/۶/۳ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۲/۱۳

چکیده

هدف: *هدف بررسی میزان تأثیر مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر باور خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه بیرجند است.*

روش: *روش پژوهش پیمایشی است و ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه شامل ۵۱ سؤال بسته و در سه قسمت است. جامعه آماری شامل دانشجویان مشغول به تحصیل در دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در دانشگاه بیرجند و مجموعاً ۳۶۳۵ نفر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی، ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه تعیین شدند.*

یافته‌ها: *ارتباط مثبت و قوی میان سطوح مهارت‌های سواد اطلاعاتی و باور خودکارآمدی دانشجویان وجود داشت. ابعاد مکان‌یابی، دسترسی به اطلاعات و ارزیابی اطلاعات بر مؤلفه خودکارآمدی تأثیرگذار بود. میانگین باور خودکارآمدی دانشجویان زن بالاتر از میانگین مربوط به دانشجویان مرد و میانگین باور خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان کارشناسی ارشد بالاتر از دانشجویان کارشناسی بود. بین خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان حوزه‌های تحصیلی مختلف تفاوت معناداری وجود داشت و میانگین حوزه علوم انسانی بالاتر بود. بین مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان با کسب خودکارآمدی آن‌ها رابطه معناداری وجود داشت و به ترتیب ابعاد مکان‌یابی اطلاعات و ارزیابی اطلاعات بیش‌ترین تأثیر و هم‌چنین بعد به‌کارگیری اطلاعات کم‌ترین تأثیر را بر ابعاد خودکارآمدی داشتند. نتایج می‌توانند در بها دادن به سواد اطلاعاتی دانشجویان در دانشگاه مورد توجه کتابداران و اساتید قرار گیرد.*

کلیدواژه‌ها: *باور خودکارآمدی، مهارت‌های سواد اطلاعاتی، دانشگاه بیرجند، دانشجویان*

۱- دانشیار گروه علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه بیرجند مامور در دانشگاه فردوسی مشهد؛ nowkarzi@yahoo.com

۲- کارشناس ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی و کتابدار اداره کل نهادکتابخانه‌های عمومی استان خراسان جنوبی؛ hdehghani37@yahoo.com

مقدمه

مهارت‌های سواد اطلاعاتی شاید مهم‌ترین ابزاری باشند که افزون بر تجهیز دانشجویان به منظور ادامه تحصیل در مقاطع تکمیلی به آسانی آن‌ها را به یادگیرندگان مداوم همراه با قدرت استدلال و تفکر انتقادی تبدیل می‌کند (قاسمی، ۱۳۸۳) در حال حاضر دانشجویان در دریایی از اطلاعات و منابع اطلاعاتی چاپی و الکترونیکی غوطه‌ورند اما نمی‌دانند در چه نقطه‌ای به هدف خود دست یابند (نظری، ۱۳۸۴) از آن‌جا که سواد اطلاعاتی قابلیت دانشجویان را در امر بازیابی، ارزیابی، مدیریت و به‌کارگیری اطلاعات به چالش می‌کشد، امروزه از سوی بسیاری از انجمن‌های تخصصی و منطقه‌ای اعتبارسنجی[1] از مهم‌ترین ملاک‌ها، برآیندها و نتایج دوره‌های دانشگاهی برای دانشجویان شمرده می‌شود (قاسمی، ۱۳۸۳).

مفهوم خودکارآمدی[2] از نظریه شناخت اجتماعی آلبرت بندورا[3]، روانشناس مشهور اقتباس شده است که به نقش باورها و قضاوت‌های فرد به توانایی‌های او در انجام وظایف اشاره دارد. بسیاری از رفتارهای انسان با سازوکارهای نفوذ بر خود برانگیخته و کنترل می‌شود که در میان آن‌ها هیچ‌کدام مهم‌تر و فراگیرتر از باور به خودکارآمدی شخصی نیست (بندورا، ۱۹۹۷). از سوی دیگر، وی بر آن است که خودکارآمدی هم‌چون عاملی شناختی-انگیزشی، دارای نقشی پرمایه در ایجاد تفاوت‌های فردی و جنسیتی در گستره کارکرد تحصیلی است (بندورا، ۲۰۰۱). باور افراد به خودکارآمدی، بخش عمده‌ای از خودآگاهی آن‌ها را تشکیل می‌دهد لذا برای ایجاد و تغییر نظام باورهای خودکارآمدی چهار منبع مهم (تجربه موفق، تجربه جانشین، ترغیب کلامی یا اجتماعی، و حالات عاطفی – فیزیولوژیک) وجود دارد. بعضی بر این عقیده‌اند که ارتباط نزدیکی بین خودکارآمدی و عملکرد فرد در ارائه وظایف محوله وجود دارد. هم‌چنین خودکارآمدی واسطه بین دانش و عمل به آن است. در آموزش، پژوهشگران به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی در به‌کارگیری دانش و مهارت‌های علمی و حرفه‌ای نقش دارد (زیمرمن[4]، ۲۰۰۰).

خودکارآمدی به افراد انگیزه و اعتماد به نفس می‌دهد تا بتوانند به طور مؤثری مسائل را حل کنند. امروزه اهمیت مهارت‌های حل مسئله بر کسی پوشیده نیست. فراگیران هرچقدر که به مراحل بالاتر

---

۱. از جمله نهادهای اعتبارسنجی بسیاری که به موضوع سواد اطلاعاتی می‌پردازند عبارت‌اند از:

Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)
Western Association of Schools and College (WASC)
Southern Association of Colleges and Schools (SACS)

2. self-efficacy
3. Albert Bandura
4. Zimmerman

یادگیری، از جمله آموزش عالی نزدیک‌تر می‌شوند، باید مهارت‌های یادگیری و حل مسائل خود را به طور مستقل به دست بیاورند تا از وابستگی آن‌ها به استاد کاسته شود (بوئکِرتس[1]، ۱۹۹۷). مهارت حل مسئله افراد، با تمرکز آن‌ها بر مسئله، یک فعالیت شناختی است، پس بهبود بخشیدن به مهارت حل مسئله از طریق آموزش باید هدف ارزشمندی باشد (سمینارا[2]، ۱۹۹۶). موفقیت، تنها در اختیار داشتن مهارت نیست بلکه ارتقای مهارت‌های مناسب و استفاده از آن، عامل مهمی در کامیابی افراد است. بنابراین دستیابی به درک بالایی از مفهوم خودکارآمدی در سواد اطلاعاتی، کمک مؤثری به کسب توانمندی می‌کند (کاسیدی و ایکاس[3]، ۲۰۰۲).

خودکارآمدی بر سطح عملکرد افراد تأثیر می‌گذارد و عاملی مهم در شناخت دانش و مهارت و بینش افراد از خود است. از این‌رو، بررسی ارتباط مهارت‌های سواد اطلاعاتی با خودکارآمدی، کمک چشمگیری به یادگیری مستقل و مداوم افراد می‌کند و در نهایت باعث طراحی معیار مناسبی به منظور ارزیابی دانشجویان از خودکارآمدی حاصل از مهارت‌های سواد اطلاعاتی ایشان می‌شود. از طرفی نیازهای متغیر رشته‌های مختلف علوم و لزوم تقویت روحیه اعتماد به نفس برای مدیریت شرایط پیش‌بینی نشده و استفاده از یافته‌های حاصل از متون درسی و مهارت‌های کسب شده برای حل مسائل از اهمیت بالایی برخوردار است، اما مشخص نیست آیا میان سطوح مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان با باور خودکارآمدی ایشان رابطه‌ای وجود دارد؟ آیا عوامل جمعیت‌شناختی مانند جنسیت، مقطع تحصیلی، حوزه تحصیلی و سال ورود دانشجویان بر باورهای خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی آن‌ها تأثیری دارد؟ برای پاسخگویی به این پرسش‌ها و پرسش‌هایی از این قبیل این پژوهش طراحی شد. هدف اصلی این پژوهش بررسی میزان تأثیر مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه بیرجند بود. در همین راستا و برای رسیدن به این هدف اصلی، اهداف فرعی زیر مورد توجه قرار گرفت: تعیین ارتباط بین سطوح مهارت‌های سه‌گانه سواد اطلاعاتی با باور خودکارآمدی دانشجویان، تعیین ارتباط بین تک تک مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی با خودکارآمدی دانشجویان، تعیین تفاوت بین خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان زن و مرد، مقاطع و حوزه‌های تحصیلی و ورودی‌های مختلف، و کمک به دانشجویان تا بتوانند با بهره‌گیری از یافته‌های پژوهش، خودکارآمدی در سواد اطلاعاتی خود را ارزیابی کنند و با روش خودارزیابی به سمت تقویت باورهای خودکارآمدی پیش بروند.

---

1. Boekaerts
2. Seminara
3 . Cassidy and Eachus

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین سطوح مهارت‌های مقدماتی، پایه و پیشرفته‌ی سواد اطلاعاتی با باور خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد.

۲. بین توانایی مکان‌یابی اطلاعات مورد نیاز دانشجویان، با تقویت خودکارآمدی رابطه معناداری وجود دارد.

۳. بین دسترسی به اطلاعات و باور خودکارآمدی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

۴. بین تجربه‌های موفق جست‌وجو و بازیابی اطلاعات با بروز خودکارآمدی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

۵. بین توانایی ارزیابی نقادانه اطلاعات با ادراک خودکارآمدی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

۶. بین باور خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود دارد.

۷. بین باور خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان مقاطع تحصیلی مختلف تفاوت معناداری وجود دارد.

۸. بین خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان حوزه‌های تحصیلی مختلف تفاوت معناداری وجود دارد.

۹. بین مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان با کسب خودکارآمدی آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد.

پیشینه پژوهش

در این قسمت مروری بر مرتبط‌ترین و تازه‌ترین پژوهش‌های انجام شده در این حوزه خواهد شد.

سبحانی‌شهر (۱۳۹۰) به بررسی تأثیر مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی دانشجویان علوم پزشکی پرداخت. برای انجام این پژوهش از ۳۰۱ دانشجوی پزشکی و پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی مشهد به روش انتخاب تصادفی و تکمیل پرسشنامه استفاده شد. نتایج نشان داد تفاوت معناداری میان جنسیت و رشته‌ی تحصیلی با خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان وجود نداشت. تفاوت معناداری بین خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی در دانشجویان ورودی‌های مختلف و نیز سنین متفاوت وجود نداشت.

تأثیر آموزش سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی و عملکرد یادگیری دانشجویان به روش حل مسئله

موضوع پژوهشی است که توسط هنگ و منصور[1] (۲۰۱۰) در مالزی انجام شد. این مطالعه برای درس فیزیک به روش چهار گروهه سالمون[2] بر روی ۷۸ نفر از دانشجویان انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی دانشگاهی و عملکرد یادگیری مؤثر بود. هم‌چنین نتایج نشان داد که میان آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی و بهبود خودکارآمدی دانشگاهی و عملکرد یادگیری دانشجویان رابطه وجود داشت. هم‌چنین مشخص شد آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی ممکن بود به افزایش خودکارآمدی دانشگاهی دانشجویان به عنوان عاملی ضروری در فرایند یادگیری به روش حل مسئله کمک کند.

آدترو[3] (۲۰۱۰) در پژوهشی رابطه بین ادراک خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی نیجریه را بررسی کرد. داده‌ها از همه ۱۰۸ دانشجوی کتابداری و اطلاع‌رسانی با استفاده از پرسشنامه خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی گردآوری شد. همه پرسشنامه‌ها تکمیل شد اما فقط ۹۳ درصد آن‌ها قابل استفاده بود. نتایج نشان داد که پاسخ‌دهندگان اعتقاد بیشتری به پرسش‌های خودکارآمدی پرسشنامه داشتند. سطح ۸ شاخص از ۱۵ شاخص سواد اطلاعاتی در پرسشنامه بالا بود. بین ادراک خودکارآمدی با سواد اطلاعاتی ارتباط معناداری وجود داشت و نیز هیچ تفاوت معناداری بین سواد اطلاعاتی دانشجویان زن و مرد مشاهده نشد اما بین ادراک خودکارآمدی زنان و مردان تفاوت معنا-داری ملاحظه شد.

به طور کلی، پس از بررسی متون و منابع مرتبط با سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی در داخل و خارج از ایران می‌توان گفت که تاکنون در حوزه بررسی تأثیر مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر باور خودکارآمدی دانشجویان در حوزه‌های تحصیلی مختلف پژوهشی انجام نشده است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی است و به روش پیمایشی انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان شاغل به تحصیل در چهار حوزه علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی و کشاورزی در دو مقطع کارشناسی (دست‌کم سال سوم یا بیش‌تر) و کارشناسی ارشد در دانشگاه بیرجند بودند. با توجه به پیشینه‌های موجود و نظر متخصصان در مورد ارزیابی پرسشنامه این احتمال وجود داشت که دانشجویان

1 .Heng and Mansor
2. Salomon
3 . Adetoro, N

سال‌های اول و دوم کارشناسی، به دلیل تجربه پایین و شاید سواد اطلاعاتی کمتر، نتوانند به خوبی از عهده پاسخگویی پرسشنامه برآیند و به همین دلیل از جامعه حذف شدند. تعداد دانشجویان کارشناسی (۲۷۸۸ نفر) و کارشناسی ارشد (۸۴۷ نفر) جامعه مجموعاً ۳۶۳۵ نفر بود.

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده شد. طبقات مورد نظر دانشجویان حوزه‌های تحصیلی مختلف بودند و از هر طبقه به روش تصادفی حجم نمونه مورد نیاز به نسبت از بین دختران و پسران و مقاطع مختلف انتخاب شد. با استفاده از جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه تعداد ۳۵۰ نفر تعیین شد. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه بود. اساس کار در تهیه پرسشنامه، بر پرسشنامه سبحانی شهر (۱۳۹۰) نهاده شد. ولی لازم بود تغییرات زیادی در آن ایجاد شود چون پرسشنامه او برای دانشجویان علوم پزشکی تهیه شده بود. پاسخ به پرسش‌ها بر اساس طیف پنج ارزشی لیکرت (۱ کاملاً نادرست ۲؛ ۳؛ ۴؛ ۵ کاملاً درست) طراحی شد. پرسشنامه شامل ۵۱ سؤال بسته و در سه قسمت تهیه شده بود. در قسمت نخست بر مبنای اهداف و فرضیه‌های پژوهش، ویژگی‌های فردی و تحصیلی دانشجویان پرسیده شد. قسمت دوم پرسشنامه برای ارزیابی باور خودکارآمدی دانشجویان طراحی شد و متشکل از ۲۷ پرسش بسته بود. قسمت سوم پرسشنامه برای ارزیابی مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان طراحی شد و دربرگیرنده ۲۴ پرسش بود. سپس مشخص شد هر یک از پرسش‌های پرسشنامه به کدام یک از ابعاد سواد اطلاعاتی (شامل تشخیص نیاز اطلاعاتی تدوین پرسش/ مسئله، مکان‌یابی اطلاعات، بازیابی اطلاعات، ارزیابی اطلاعات، به‌کارگیری اطلاعات، مستندسازی اطلاعات، تولید اطلاعات جدید و اشاعه اطلاعات جدید) و ابعاد خودکارآمدی (شامل تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشین، ترغیب کلامی، حالات عاطفی –فیزیولوژیکی، خودراهبری، خود تنظیمی، خود تهییجی و خود باوری) مربوط است.

از روش اعتبار محتوا استفاده شد و پرسشنامه از طریق پست الکترونیکی برای چند تن از اساتید و صاحب‌نظران حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه‌های مختلف کشور ارسال گردید و از آن‌ها خواسته شد نظر خود را در مورد روایی پرسشنامه ارائه کنند، پس از گردآوری نظرات آن‌ها، پرسشنامه ابتدایی با استفاده از توصیه‌های ایشان اصلاح شد و بعد در اختیار پاسخگویان قرار گرفت. برای سنجش پایایی وسیله اندازه‌گیری نیز پرسشنامه طراحی شده در بین گروهی ۴۰ نفره از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد در حوزه‌های مختلف تحصیلی توزیع شد. با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ضریب پایایی ۰/۹۸ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بالای پرسشنامه است.

در این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، توزیع فراوانی، رسم نمودار) و استنباطی (آزمون

تحلیل رگرسیون چند متغیره، تی دو نمونه مستقل، تحلیل واریانس) استفاده شد. برای تحلیل آماری، نرم-افزار آماری اس‌پی‌اس‌اس به کار گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

در ابتدای تحلیل یافته‌های پژوهش، به ارائه یافته‌های جمعیت‌شناختی پژوهش می‌پردازیم. از نظر گروه‌های سنی، بیشترین فراوانی را گروه سنی ۲۵-۲۱ سال (۷۸/۲۹درصد) و کمترین فراوانی را گروه سنی بالاتر از ۳۱ سال (۰/۶ درصد) تشکیل داده‌اند. به لحاظ جنسیت، از پاسخگویان، ۵۵/۴ درصد زن و بقیه مرد بودند.

از پاسخگویان، ۲۷/۶ درصد در حوزه علوم پایه (بیشترین سهم)، ۲۷/۲ درصد در حوزه فنی و مهندسی، ۲۵/۱ در حوزه علوم انسانی و ۲۰/۱ درصد در حوزه کشاورزی مشغول به تحصیل بودند. هم-چنین از پاسخگویان جامعه، ۷۲/۴ درصد در مقطع تحصیلی کارشناسی و بقیه در مقطع کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل بودند.

در ادامه هر یک از فرضیه‌های پژوهش مورد تحلیل آماری قرار گرفت و نتایج در قالب جداول ارائه شد.

در فرضیه ۱ رابطه بین سطوح مهارت‌های مقدماتی، پایه و پیشرفته سواد اطلاعاتی با باور خودکارآمدی دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت. برای آزمون این فرضیه از آزمون تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد. با توجه به جداول ۱و۲ یافته‌ها نشان داد به ترتیب مهارت‌های پایه و مهارت‌های پیشرفته سواد اطلاعاتی با آماره‌های آزمون (F) ۷/۶۳ و ۵/۱۱ بیشترین تأثیر را بر مؤلفه خودکارآمدی داشتند (به ترتیب $p=\cdot\cdot\cdot$؛$p=\cdot\cdot\cdot$).

جدول ۱. آزمون رابطه معناداری مهارت‌های مقدماتی، پایه و پیشرفته سواد اطلاعاتی با باور خودکارآمدی دانشجویان

نام متغیر	ارزش	آماره آزمون	درجه آزادی فرضیه	p-value
مهارت‌های مقدماتی	۰/۹۶	۱/۶	۸	۰/۱۲
مهارت‌های پایه	۰/۸۳	۷/۶۳	۸	۰/۰۰۰
مهارت‌های پیشرفته	۰/۸۸	۵/۱۱	۸	۰/۰۰۰

جدول ۲. آزمون تأثیرات بین آزمودنی‌ها

نام متغیر	سطوح خودکارآمدی	درجه آزادی	اختلاف میانگین	آماره آزمون	p-value
مهارت‌های مقدماتی	بعد اول تجربه های موفق	۱	۵/۷۳	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹
	بعد دوم تجربه های جانشین	۱	۱/۷۲	۰/۲۵	۰/۶۲
	بعد سوم ترغیب کلامی	۱	۲/۰۶	۰/۷۵	۰/۳۹
	بعد چهارم حالات عاطفی و فیزیولوژیکی	۱	۱۶/۶۴	۲/۳۳	۰/۱۳
	بعد پنجم خود رهبری	۱	۸/۲۲	۳/۷۴	۰/۰۵۴
	بعد ششم خود تنظیمی	۱	۱۳/۷۷	۵/۴۲	۰/۰۲
	بعد هفتم خود تهییجی	۱	۰/۱۷	۰/۰۳۵	۰/۸۵
	بعد هشتم خودباوری	۱	۲۷/۸۸	۳/۱۸	۰/۰۸
مهارت‌های پایه	بعد اول تجربه‌های موفق	۱	۳۵/۲۹	۵/۶۵	۰/۰۲
	بعد دوم تجربه های جانشین	۱	۱۶۵/۲۷	۲۴/۰۱	۰/۰۰۰
	بعد سوم ترغیب کلامی	۱	۳۰/۰۸	۱۱/۰۰۱	۰/۰۰۱
	بعد چهارم حالات عاطفی و فیزیولوژیکی	۱	۵۰/۷۸	۷/۱۲	۰/۰۰۸
	بعد پنجم خود رهبری	۱	۴/۷۲	۲/۱۵	۰/۱۴
	بعد ششم خود تنظیمی	۱	۸/۶۴	۳/۴۰	۰/۰۷
	بعد هفتم خود تهییجی	۱	۱۴۳/۴	۲۹/۳۶	۰/۰۰۰
	بعد هشتم خودباوری	۱	۹۹/۸	۱۱/۳۷	۰/۰۰۱
مهارت‌های پیشرفته	بعد اول تجربه های موفق	۱	۱۱۹/۲۳	۱۹/۰۷	۰/۰۰۰
	بعد دوم تجربه های جانشین	۱	۶۰/۴۷	۸/۷۸	۰/۰۰۳
	بعد سوم ترغیب کلامی	۱	۶/۹۷	۲/۵۵	۰/۱۱
	بعد چهارم حالات عاطفی و فیزیولوژیکی	۱	۴/۶۵	۰/۶۵	۰/۴۲
	بعد پنجم خود رهبری	۱	۵۹/۳۸	۲۷/۰۱	۰/۰۰۰
	بعد ششم خود تنظیمی	۱	۱۳/۴۴	۵/۲۹	۰/۰۲
	بعد هفتم خود تهییجی	۱	۱۳/۳۹	۲/۷۴	۰/۰۹
	بعد هشتم خودباوری	۱	۳۸/۹۵	۴/۴۴	۰/۰۴

در فرضیه ۲ پژوهش رابطه بین توانایی مکان‌یابی اطلاعات مورد نیاز دانشجویان، با تقویت خودکارآمدی با استفاده از آزمون تحلیل رگرسیون چند متغیره سنجیده شد. یافته‌ها نشان داد بین توانایی مکان‌یابی دانشجویان و تک‌تک ابعاد خودکارآمدی در سطح ۰/۰۵ رابطه معناداری وجود داشت (p-value = ۰/۰۰۰؛F=۳۲/۷۲). بنابراین با توجه به این نتایج می‌توان نتیجه گرفت که بعد مکان‌یابی سواد اطلاعاتی بر مؤلفه خودکارآمدی تأثیرگذار بود (جدول ۳).

جدول ۳. آزمون تأثیرات بین آزمودنی‌ها

نام متغیر	سطوح خودکارآمدی	درجه آزادی	اختلاف میانگین	آماره آزمون	p-value
مکان‌یابی	بعد اول تجربه های موفق	۱	۶۶۰/۲۷	۹۸/۱۶	۰/۰۰۰
	بعد دوم تجربه های جانشین	۱	۱۲۵۱/۰۴	۱۷۳/۹۱	۰/۰۰۰
	بعد سوم ترغیب کلامی	۱	۲۳۳/۲۱	۸۴/۹۷	۰/۰۰۰
	بعد چهارم حالات عاطفی و فیزیولوژیکی	۱	۱۶۷/۷۲	۲۳/۲۷	۰/۰۰۰
	بعد پنجم خود رهبری	۱	۶۱/۸۶	۲۳/۵۲	۰/۰۰۰
	بعد ششم خود تنظیمی	۱	۱۲۴/۷۹	۴۲/۲۰	۰/۰۰۰
	بعد هفتم خود تهییجی	۱	۶۲۶/۲۱	۱۲۵/۶۲	۰/۰۰۰
	بعد هشتم خودباوری	۱	۸۵۷/۴۹	۸۷/۵۴	۰/۰۰۰

در فرضیه ۳ برای اطلاع از وجود، هرگونه رابطه معناداری بین دسترسی به اطلاعات و باور خودکارآمدی دانشجویان، از آزمون تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد. نتایج آزمون در سطح ۰/۰۵ رابطه معناداری بین تک‌تک ابعاد خودکارآمدی و بعد دسترسی به اطلاعات سواد اطلاعاتی نشان داد (p-value = /۰۰۰؛F=۳۳/۷). بنابراین با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که بعد دسترسی به اطلاعات سواد اطلاعاتی بر مؤلفه خودکارآمدی تأثیرگذار بود (جدول ۴).

جدول ۴. آزمون تأثیرات بین آزمودنی‌ها

نام متغیر	سطوح خودکارآمدی	درجه آزادی	اختلاف میانگین	آماره آزمون	p-value
دسترسی به اطلاعات	بعد اول تجربه های موفق	۱	۶۲۶/۷۶	۹۱/۱۵	۰/۰۰۰
	بعد دوم تجربه های جانشین	۱	۱۱۳۹/۱۵	۱۵۰/۴۰	۰/۰۰۰
	بعد سوم ترغیب کلامی	۱	۱۹۷/۵۹	۶۸/۵۷	۰/۰۰۰
	بعد چهارم حالات عاطفی و فیزیولوژیکی	۱	۱۸۲/۲۱	۲۵/۱۷	۰/۰۰۰
	بعد پنجم خود رهبری	۱	۱۱۲/۳۱۳	۴۵/۴۳	۰/۰۰۰
	بعد ششم خود تنظیمی	۱	۲۴۵/۳۶	۹۵/۷۴	۰/۰۰۰
	بعد هفتم خود تهییجی	۱	۵۶۵/۳۲	۱۰۶/۷۴	۰/۰۰۰
	بعد هشتم خودباوری	۱	۱۰۱۵/۱۶	۱۰۹/۲۳	۰/۰۰۰

در فرضیه ۴ پژوهش برای اطلاع از وجود یا عدم وجود هرگونه رابطه معناداری بین تجربه‌های موفق جست‌وجو با بروز خودکارآمدی دانشجویان، از آزمون تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد.

یافته‌ها نشان داد که بین بعد تجربه‌های موفق جست‌وجو سواد اطلاعاتی با تک‌تک ابعاد خودکارآمدی در سطح ۰/۰۵ رابطه معناداری وجود داشت (p-value =۰/۰۰۰؛F=۲۴/۰۹) بنابراین با توجه به این یافته‌ها بعد تجربه‌های موفق جست‌وجو سواد اطلاعاتی بر مؤلفه خودکارآمدی تأثیرگذار بود (جدول ۵).

جدول ۵. آزمون تأثیرات بین آزمودنی‌ها

نام متغیر	سطوح خودکارآمدی	درجه آزادی	اختلاف میانگین	آماره آزمون	p-value
تجربه موفق جست‌وجو	بعد اول تجربه های موفق	۱	۶۲۶/۷۶	۹۱/۱۵	۰/۰۰۰۱
	بعد دوم تجربه های جانشین	۱	۱۱۳۹/۱۵	۱۵۰/۴۰	۰/۰۰۰۱
	بعد سوم ترغیب کلامی	۱	۱۹۷/۵۹	۶۸/۵۷	۰/۰۰۰۱
	بعد چهارم حالات عاطفی و فیزیولوژیکی	۱	۱۸۲/۲۱	۲۵/۱۷	۰/۰۰۰۱
	بعد پنجم خود رهبری	۱	۱۱۲/۳۱۳	۴۵/۴۳	۰/۰۰۰۱
	بعد ششم خود تنظیمی	۱	۲۴۵/۳۶	۹۵/۷۴	۰/۰۰۰۱
	بعد هفتم خود تهییجی	۱	۵۶۵/۳۲	۱۰۶/۷۴	۰/۰۰۰۱
	بعد هشتم خودباوری	۱	۱۰۱۵/۱۶	۱۰۹/۲۳	۰/۰۰۰۱

در فرضیه ۵ برای اطلاع از وجود یا عدم وجود هرگونه رابطه معناداری بین ارزیابی نقادانه اطلاعات با ادراک خودکارآمدی دانشجویان، از آزمون تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد. نتایج آزمون در سطح ۰/۰۵ رابطه معناداری بین تک‌تک ابعاد خودکارآمدی و بعد ارزیابی نقادانه اطلاعات سواد اطلاعاتی نشان داد (p-value =۰/۰۰۰؛F=۳۴/۷۳) با توجه به این نتایج همان‌گونه که انتظار می‌رفت بعد ارزیابی اطلاعات سواد اطلاعاتی بر مؤلفه خودکارآمدی تأثیرگذار بود (جدول ۶).

جدول ۶. آزمون تأثیرات بین آزمودنی‌ها

نام متغیر	سطوح خودکارآمدی	درجه آزادی	اختلاف میانگین	آماره آزمون	p-value
بعد ارزیابی نقادانه اطلاعات	بعد اول تجربه های موفق	۱	۵۸۵/۱۱	۱۲۵/۱۶	۰/۰۰۰۱
	بعد دوم تجربه های جانشین	۱	۱۱۴۱/۸۱	۱۴۶/۹۶	۰/۰۰۰۱
	بعد سوم ترغیب کلامی	۱	۱۳۸/۹۴	۴۹/۶۹	۰/۰۰۰۱
	بعد چهارم حالات عاطفی و فیزیولوژیکی	۱	۱۳۰/۶۷	۱۸/۲	۰/۰۰۰۱
	بعد پنجم خود رهبری	۱	۱۸۲/۳۸	۷۷/۶۶	۰/۰۰۰۱
	بعد ششم خود تنظیمی	۱	۹۵/۸۶	۳۸/۳۶	۰/۰۰۰۱
	بعد هفتم خود تهییجی	۱	۳۹۵/۵۸	۷۰/۶	۰/۰۰۰۱
	بعد هشتم خودباوری	۱	۱۱۹۷/۷۸	۱۳۱/۲۸	۰/۰۰۰۱

در فرضیه ۶ پژوهش به منظور بررسی تفاوت میان قضاوت پاسخگویان زن و مرد در خصوص باور خودکار آمدی حاصل از سواد اطلاعاتی و تعیین معناداری بین میانگین‌های به دست آمده از قضاوت آن‌ها، از آزمون t دو نمونه‌ای مستقل استفاده شد (جدول ۷).

یافته‌ها نشان داد در سطح ۰/۰۵ بین باور خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود داشت (p-value=۰/۰۱۳) و میانگین نمره خودکارآمدی زن‌ها (۳/۳۹) بیش از میانگین مردها (۳/۲۳) بود. نتایج باور خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی در زن‌ها بیش از مردها بود.

در فرضیه ۷ به منظور بررسی تفاوت میان قضاوت پاسخگویان کارشناسی و کارشناس ارشد در خصوص باور خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی و تعیین معناداری بین میانگین‌های به دست آمده از قضاوت آن‌ها، از آزمون t دو نمونه‌ای مستقل استفاده شد (جدول ۸).

جدول ۷. آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین باور خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان زن و مرد

متغیر	گروه‌ها	فراوانی	میانگین	آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		انحراف معیار	درجه آزادی	t	p-value
				F	Sig				
باور خودکارآمدی	زن	۱۷۹	۳/۳۹			۰/۵۳	۳۲۱	۲/۵۱	۰/۰۱۳
	مرد	۱۴۴	۳/۲۳	۱/۰۹۸	۰/۳	۰/۶۲			

جدول ۸. آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین باور خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان مقاطع مختلف

متغیر	گروه‌ها	فراوانی	میانگین	آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		انحراف معیار	درجه آزادی	t	p-value
				F	Sig				
باور خودکارآمدی	کارشناسی	۲۳۱	۳/۲۶			۰/۵۷	۳۱۷	-۳/۳۸	۰/۰۰۱
	کارشناسی ارشد	۸۸	۳/۵۰	۰/۵۴	۰/۴۶	۰/۵۴			

یافته‌ها نشان داد بین باور خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معناداری وجود داشت (p-value=۰/۰۰۱). میانگین دانشجویان کارشناسی ارشد (۳/۵۰) بیش‌تر از میانگین دانشجویان کارشناسی (۳/۰۲۶) بود.

در فرضیه ۸ پژوهش تفاوت معنادار بین خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان حوزه-های تحصیلی مختلف با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های به دست آمده در سطح ۰/۰۵ نشان داد که بین میانگین خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان حوزه‌های تحصیلی مختلف تفاوت معناداری وجود داشت (p-value=۰/۰۱۶). برای این که دقیقاً مشخص شود تفاوت معنادار مشاهده شده مربوط به کدام حوزه‌های تحصیلی بود، از آزمون تعقیبی چندگانه (دانکن) استفاده شد. نتایج آزمون در جداول ۹ و ۱۰ ارائه شد.

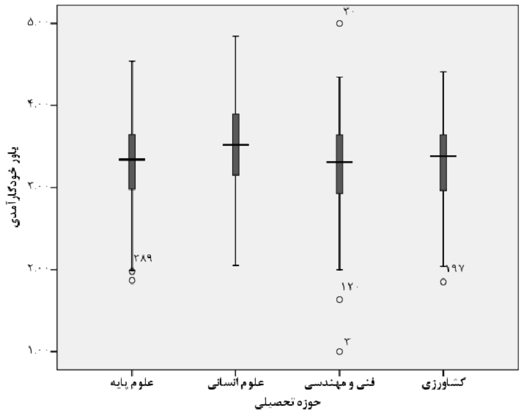
جدول ۹. آزمون معناداری تفاوت بین میانگین خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان حوزه‌های تحصیلی مختلف

متغیر	حوزه‌های تحصیلی	فراوانی	میانگین نمره	انحراف معیار	آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها			منبع تغییرات	مجموع مجذورها	درجه آزادی	F	p-value
					Df_1	df_2	sig					
خودکارآمدی	علوم پایه	۸۹	۳/۳۰	۰/۵۲				بین گروه‌ها	۳/۳۳	۳	۳/۴۸	۰/۰۱۶
	علوم انسانی	۸۱	۳/۴۹	۰/۵۹				درون گروه‌ها	۱۰۱/۸۸	۳۱۹		
	فنی و مهندسی	۸۸	۳/۲۲	۰/۶۳	۳	۳۱۹	۰/۲۸					
	کشاورزی	۶۵	۳/۲۹	۰/۵۰								

جدول ۱۰. نتایج آزمون تعقیبی دانکن (α=۰/۰۵).

			زیر مجموعه برای الفا= ۰/۰۵	
متغیر	حوزه‌های تحصیلی	فراوانی	۱	۲
خودکارآمدی	فنی و مهندسی	۸۸	۲۱۹۲۱۹/۳۲۲	
	کشاورزی	۶۵	۳/۲۸۸	
	علوم پایه	۸۹	۳۰۱/۳	
	علوم انسانی	۸۱		۴۹/۳

نتایج نشان داد بین حوزه علوم انسانی با سایر حوزه‌ها تفاوت معناداری وجود داشت (جدول ۸). به منظور بررسی بهتر این تفاوت نمودار ۱ ترسیم شد. همان‌طور که در نمودار نمایش داده شده چارک اول حوزه علوم انسانی بالاتر از چارک سایر حوزه‌ها و بنابراین باور خودکارآمدی در حوزه علوم انسانی بیش از سایر حوزه‌هاست.



نمودار۱. بررسی تفاوت خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی بین دانشجویان حوزه‌های تحصیلی مختلف

در فرضیه ۹ برای اطلاع از وجود یا عدم وجود هرگونه رابطه معناداری بین مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان با کسب خودکارآمدی آن‌ها، از آزمون تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد.

جدول ۱۱. توزیع فراوانی و آزمون رابطه معناداری بین مهارت‌های سواد اطلاعاتی و باور خودکارآمدی دانشجویان

نام متغیر	ارزش	آماره آزمون	درجه آزادی فرضیه	p-value
تشخیص نیاز اطلاعاتی	۰/۹۶	۱/۳۷	۸	۰/۲۱
تدوین سؤال/ مسئله	۰/۹۷۹	۰/۷۹	۸	۰/۶۱
مکان‌یابی اطلاعات	۰/۸۴	۶/۸۷	۸	۰/۰۰۰
بازیابی اطلاعات	۰/۹۵	۱/۹۲	۸	۰/۰۵۶
ارزیابی اطلاعات	۰/۸۹	۴/۲۷	۸	۰/۰۰۰۱
به‌کارگیری اطلاعات	۰/۹۸	۰/۷۲	۸	۰/۶۷
مستندسازی اطلاعات	۰/۹۲	۳/۱۲	۸	۰/۰۰۲
تولید اطلاعات جدید	۰/۹۴۷	۲/۰۳	۸	۰/۰۴
اشاعه اطلاعات جدید	۰/۹۵	۱/۸۶	۸	۰/۰۶۶

همان‌گونه که در جداول ۱۱ و ۱۲ مشاهده می‌شود نتایج آزمون در سطح ۰/۰۵ نشان داد که بعد تشخیص نیاز اطلاعاتی سواد اطلاعاتی فقط بر روی بعد خودرهبری (p-value =۰/۰۵۲) از مؤلفه خودکارآمدی تأثیر داشت. بعد تدوین سؤال/مسئله فقط روی بعد خودرهبری خودکارآمد (p-۰/۰۴۷ value =) تأثیر داشت، بعد مکان‌یابی اطلاعات بر روی اکثر ابعاد خودکارآمدی از جمله ابعاد تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشین، ترغیب کلامی، خودتهییجی و خودباوری تأثیرگذار بود، بازیابی اطلاعات فقط بر بعد تجربه‌های موفق تأثیرگذار بود، بعد ارزیابی اطلاعات بر روی ابعاد تجربه‌های جانشین، ترغیب کلامی، خودتنظیمی و خودباوری تأثیرگذار بود، بعد به‌کارگیری اطلاعات بر هیچ یک از ابعاد ثأثیری نداشت، بعد مستندسازی اطلاعات بر ابعاد تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشین و خودتهییجی تأثیر داشت، بعد تولید اطلاعات نیز بر ابعاد تجربه‌های موفق، بعد خودرهبری و بعد خودباوری تأثیرگذار بود و نیز آخرین بعد از سواد اطلاعاتی یعنی بعد اشاعه اطلاعات فقط بر بعد خودرهبری تأثیرگذار بود. بنابراین، همان‌طور که در جدول ۱۲ نشان داده شده است با توجه به میزان آماره آزمون (F) می‌توان نتیجه گرفت که به ترتیب ابعاد *مکان‌یابی اطلاعات* (F=۶/۸۷) و *ارزیابی اطلاعات* (F=۴/۲۷) بیش‌ترین تأثیر و هم‌چنین بعد به‌کارگیری *اطلاعات* (F=۰/۷۲) کم‌ترین تأثیر را بر ابعاد خودکارآمدی داشته‌اند. هم‌چنین نتایج نشان داد که هیچ‌کدام از ابعاد سواد اطلاعاتی بر بعد چهارم خودکارآمدی یعنی *حالات عاطفی و فیزیولوژیکی* تأثیرگذار نبوده است و برعکس بعد نخست خودکارآمدی یعنی *تجربه‌های موفق تحت تأثیر* اکثر ابعاد سواد اطلاعاتی واقع شده است. بقیه ابعاد خودکارآمدی هم به طور متوسط تحت تأثیر واقع شده‌اند.

جدول ۱۲. آزمون تأثیرات بین آزمودنی‌ها

متغیر	بعد اول تجربه-های موفق	بعد دوم تجربه‌های جانشین	بعد سوم ترغیب کلامی	بعد چهارم حالات عاطفی	بعد پنجم خود رهبری	بعد ششم خود تنظیمی	بعد هفتم خود تهییجی	بعد هشتم خودباوری	آماره‌های آزمون
تشخیص نیاز اطلاعاتی	۷/۹۱	۰/۰۵	۰/۸۳	۱۱/۴۹	۷/۷۲	۴/۹۲	۸/۷۱	۲۰/۷۱	اختلاف میانگین‌ها
	۱/۴۳	۰/۰۰۸	۰/۳۳	۱/۶۲	۳/۷۱	۲/۰۶	۱/۹۳	۲/۵۵	F (آماره آزمون)
	۰/۲۳	۰/۹۳	۰/۵۷	۰/۲۰	۰/۰۵۲	۰/۱۵	۰/۱۷	۰/۱۱	میزان خطا
تدوین سؤال	۵/۸۳	۰/۱۹	۰/۴۲	۷/۲۹	۸/۲۸	۰/۰۷	۱/۳۸	۴/۹۳	اختلاف میانگین‌ها
	۱/۰۶	۰/۰۳	۰/۱۷	۱/۰۳	۳/۹۸	۰/۰۳	۰/۳۱	۰/۶۱	F (آماره آزمون)
	۰/۳۱	۰/۸۶	۰/۶۸	۰/۳۱	۰/۰۴۷	۰/۸۶	۰/۵۸	۰/۴۴	میزان خطا
مکان یابی اطلاعات	۵۰/۹	۱۶۱/۲۰	۳۹/۳۸	۲۳/۵۵	۳/۱۲	۰/۰۱	۹۷/۰۵	۵۸/۵	(اختلاف میانگین‌ها)
	۹/۲۱	۲۷/۲۰	۱۵/۵۳	۳/۳۱	۱/۵۰	۰/۰۰۴	۲۱/۴۵	۷/۱۹	F (آماره آزمون)
	۰/۰۰۳	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۷	۰/۲۲	۰/۹۵	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۸	میزان خطا
بازیابی اطلاعات	۲۵/۷۵	۳/۷۹	۵/۰۰۳	۴/۴۱	۲/۳۸	۴/۴۳	۰/۱۴	۵/۰۸	(اختلاف میانگین‌ها)
	۴/۶۶	۰/۶۴	۱/۹۷	۰/۶۲	۱/۱۴	۱/۸۶	۰/۰۳	۰/۶۲	F (آماره آزمون)
	۰/۰۳	۰/۴۲	۰/۱۶	۰/۴۳	۰/۲۹	۰/۱۷	۰/۸۶	۰/۴۳	میزان خطا
ارزیابی اطلاعات	۱۱/۴۵	۶۳/۵۳	۲۶/۱۴	۲۱/۵۷	۴/۵۹	۳۴/۳۸	۲/۹۴	۷۲/۰۳	(اختلاف میانگین‌ها)
	۲/۰۷	۱۰/۷۲	۱۰/۳۱	۳/۰۴	۲/۲۱	۱۴/۶۹	۰/۶۵	۸/۸۵	F (آماره آزمون)
	۰/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۸	۰/۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲	۰/۰۰۳	میزان خطا
به کار گیری اطلاعات	۸/۶۸	۱۲/۸	۳/۹۵	۵/۶	۰/۱۶	۱/۷۸	۷/۴۸	۵/۱۴	(اختلاف میانگین‌ها)
	۱/۵۷	۲/۱۶	۱/۵۶	۰/۷۹	۰/۰۸	۰/۷۵	۱/۶۵	۰/۶۳	F (آماره آزمون)
	۰/۲۱	۰/۱۴	۰/۲۱	۰/۳۸	۰/۷۸	۰/۳۹	۰/۲	۰/۴۳	میزان خطا
مستندسازی اطلاعات	۶۶/۷۶	۶۳/۷۴	۸/۱۸	۰/۰۶	۶/۲۸	۰/۲۸	۲۴/۸۲	۰/۰۰۹	اختلاف میانگین‌ها
	۱۲/۰۸	۱۰/۷۶	۳/۲۲	۰/۰۰۹	۳/۰۲	۰/۱۲	۵/۴۹	۰/۰۰۱	F (آماره آزمون)
	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۷	۰/۹۳	۰/۰۸	۰/۷۳	۰/۰۲	۰/۹۷	میزان خطا
تولید اطلاعات جدید	۲۲/۷۲	۰/۰۰۹	۱/۷۲	۰/۰۰۱	۲۰/۶۷	۰/۰۰۲	۱/۷۸	۳۲/۷۹	اختلاف میانگین‌ها
	۴/۱۱	۰/۰۰۲	۰/۶۸	۰/۰۰۰۱	۹/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۳۹	۴/۰۳	F (آماره آزمون)
	۰/۰۴	۰/۹۷	۰/۴۱	۰/۹۹	۰/۰۰۲	۰/۹۷	۰/۵۳	۰/۰۴۶	میزان خطا
اشاعه اطلاعات جدید	۲۰/۳۶	۱۵/۲۸	۱/۷۵	۱۱/۷۲	۱۳/۱۵	۸/۳۳	۱/۳۹	۴/۱۴	اختلاف میانگین‌ها
	۳/۶۸	۲/۵۸	۰/۶۹	۱/۶۵	۶/۳۲	۳/۵	۰/۳۱	۰/۵۱	F (آماره آزمون)
	۰/۵۶	۰/۱۱	۰/۴۱	۰/۲۰	۰/۰۱۲	۰/۰۶	۰/۵۸	۰/۴۸	میزان خطا

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد به طور کلی ارتباط مثبت و قوی میان سطوح مهارت‌های سواد اطلاعاتی و باور خودکارآمدی دانشجویان وجود داشت. از بین سطوح مهارت‌های سواد اطلاعاتی، سطح مهارت‌های پایه جایگاه نخست، مهارت‌های سطح پیشرفته مقام دوم و مهارت‌های مقدماتی مقام سوم را از نظر تأثیرگذاری به خود اختصاص دادند. بین توانایی مکان‌یابی دانشجویان و خودکارآمدی رابطه معنا-داری وجود داشت. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های سبحانی‌شهر (۱۳۹۰) و پندپذیر و چشمه‌سهرابی (۱۳۸۹) مطابقت داشت. هم‌چنین نتایج نشان داد مکان‌یابی اطلاعات بعد بسیار مهمی است که باید آموزش آن مورد توجه قرار گیرد و تقویت این بعد مطمئناً باعث تقویت خودکارآمدی می‌شود و شاهد رشد و شکوفایی استعدادها و به ظهور رسیدن آن‌ها در دانشجویان خواهیم بود.

با توجه به نتایج به دست آمده، به نظر می‌رسد دسترسی به اطلاعات در استفاده از آن بسیار مؤثر باشد. چون استفاده از اطلاعات باعث افزایش مهارت‌ها می‌شود و هر چه دسترس‌پذیری اطلاعات بیش‌تر باشد، معمولاً افراد تمایل بیشتری به استفاده از آن دارند . نتایج مؤید تأثیرگذاری تجربه‌های موفق جست-وجوی سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی بود و این نتیجه نیز با نتایج پژوهش سبحانی‌شهر (۱۳۹۰) مطابقت داشت.

هم‌چنین بعد ارزیابی اطلاعات سواد اطلاعاتی بر مؤلفه خودکارآمدی تأثیرگذار بود، به این معنا که دانشجویان جامعه مورد بررسی می‌توانند اطلاعات و منابع را به صورت منتقدانه ارزیابی کنند و اطلاعات گزینش شده را در پایه دانشی و نظام‌مند خود بگنجانند. نتایج پژوهش‌های میری و چشمه‌سهرابی (۱۳۹۰) و پندپذیر و چشمه‌سهرابی (۱۳۸۹) با نتایج پژوهش حاضر مطابقت داشت. پژوهش طبیب‌نیا (۱۳۸۵) و علی‌نژاد (۱۳۹۰) نشان داد که دانشجویان مورد بررسی آن‌ها، در ارزیابی کانال‌های کسب اطلاعات با میانگین نمره ۲/۸۴ وضعیت مناسبی نداشتند که این نتایج با پژوهش حاضر مغایرت داشت. شاید تفاوت در جامعه باعث چنین تفاوتی در نتایج شده باشد.

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین کسب شده برای دانشجویان کارشناسی ارشد بالاتر از میانگین مربوط به دانشجویان کارشناسی بود. به نظر می‌رسد که مقطع تحصیلی بالاتر تأثیر مثبتی در افزایش قابلیت‌های سواد اطلاعاتی دارد. هم‌چنین به نظر می‌رسد که تفاوت مشاهده شده ناشی از این باشد که دانشجویان تحصیلات تکمیلی ضرورت استفاده از منابع و به‌کارگیری اطلاعات برای بالا بردن خودکارآمدی را بیشتر درک کرده‌اند. در این زمینه نباید از نقش تجربه در اهمیت درک فراگیری

مهارت‌های سواد اطلاعاتی و تأثیر آن بر خودکارآمدی غافل شد. دانشجویان تحصیلات تکمیلی دست‌کم تجربه عملی بیشتری در استفاده از مهارت‌های سواد اطلاعاتی به منظور تولید اطلاعات و استفاده عملی از آن‌ها برای نگارش (مقاله نویسی یا اجرای پایان‌نامه) دارند و شاید همین تجربه کار عملی راحت‌تر، بر اساس مجهز بودن به مهارت‌های یاد شده باعث اعتقاد ایشان به تأثیر بیشتر مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی شده باشد. به نظر می‌رسد که توانایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در جست-وجو و یافتن اطلاعات مورد نیاز، به ویژه اطلاعات الکترونیکی، در حد مناسبی است. به بیانی دیگر، ضرورت استفاده از منابع الکترونیکی و اینترنتی به منظور دستیابی به اطلاعات روزآمد و گسترده و در عین حال رایگان، در مقابل دسترسی دشوارتر به منابع مشابه کاغذی و چاپی از سوی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، موجب روی آوردن ایشان به منابع الکترونیکی راه دور و به تبع آن، کسب تجربه در شیوه‌های کاوش و استخراج اطلاعات گردیده است.

هم‌چنین نتایج نشان داد از نظر خودکارآمدی حاصل از سواد اطلاعاتی دانشجویان حوزه‌های تحصیلی مختلف، بین حوزه علوم انسانی با سایر حوزه‌ها تفاوت معناداری وجود داشت. این نتیجه با نتایج پژوهش سیامک و داورپناه (۱۳۸۸) مغایرت داشت. ایشان در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که سواد اطلاعاتی دانشجویان حوزه‌های مهندسی و علوم پایه، بیش از دانشجویان حوزه علوم انسانی بود. اما در مورد نتیجه کسب شده در این پژوهش در این مورد خاص، می‌توان استدلال کرد که شاید قرابت نسبی بین واژگان مورد استفاده در پرسشنامه (در زمینه سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی) با واژگان رایج در بافت رشته‌های علوم انسانی موجب کسب چنین نتیجه‌ای شده باشد. در گروه-های کتابداری و اطلاع‌رسانی، شاخه‌های مختلف علوم تربیتی و نیز روانشناسی و مشاوره که در ردیف رشته‌های علوم انسانی دسته‌بندی می‌شوند و محل استقرار آن‌ها نیز در دانشکده‌های علوم انسانی (عمدتاً دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی) است، مباحث مرتبط با سواد اطلاعاتی، و خودکارآمدی مباحثی آشناست و در مواردی، متخصصان برخی از این رشته‌ها (مثل کتابداری و اطلاع‌رسانی) خود را متولی سواد اطلاعاتی، و مباحث نظری خودکارآمدی (مثلاً علوم تربیتی) می‌دانند. در نتیجه شاید زبان و واژگان مورد استفاده در این مباحث و به تبع آن، واژگان مورد استفاده در تدوین پرسشنامه پژوهش، نزدیکی بیشتری با زبان و در نتیجه درک دانشجویان رشته‌های علوم انسانی داشته است. همین امر موجب گردیده که دانشجویان این رشته‌ها ضمن برقراری ارتباط آسان‌تر با این اصطلاحات و درک بهتر آن‌ها بهتر

و راحت‌تر به پرسش‌ها پاسخ دهند و مفاهیم مورد بحث را دقیق درک کرده باشند. از سوی دیگر آشنایی اندک دانشجویان سایر حوزه‌ها با اصطلاحات سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی و در نتیجه مفاهیم مباحث اصلی این پژوهش ممکن است در کسب این نتیجه بی‌تأثیر نباشد.

استدلال دیگری نیز برای بالاتر بودن نمره‌های دانشجویان رشته‌های علوم انسانی می‌توان ارائه کرد و آن این که در رشته‌های علوم انسانی درس‌های نظری (غیرعملی) بیشتری ارائه می‌شود که لازمه آن‌ها، استفاده از منابع درسی و کتابخانه‌ای است- در برابر دانشجویان رشته‌های غیرعلوم‌انسانی-که دارای درس‌های عملی، آزمایشگاهی، و میدانی هستند. در نتیجه و با توجه به این که قابلیت‌های سواد اطلاعاتی در واقع شکل گسترش‌یافته و ارتقا یافته‌ای از آموزش‌های کتابخانه‌ای و شیوه بهره‌گیری از کتابخانه است، به نظر می‌رسد که آشنایی و مهارت دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در این قابلیت‌ها، بیشتر از همتایان خود در سایر حوزه‌ها بوده و به این نتیجه منجر شده است.

نتایج نشان داد که هیچ‌کدام از ابعاد سواد اطلاعاتی بر بعد چهارم خودکارآمدی یعنی *حالات عاطفی و فیزیولوژیکی* تأثیرگذار نبود و برعکس بعد نخست خودکارآمدی یعنی *تجربه‌های موفق تحت تأثیر* بیشتر ابعاد سواد اطلاعاتی واقع شده بود. به نظر می‌رسد از نظر جامعه مورد بررسی، سواد اطلاعاتی حالتی عاطفی یا فیزیولوژیکی تلقی نمی‌شده است. بقیه ابعاد خودکارآمدی هم به طور متوسط تحت تأثیر واقع شده بودند. نتایج به دست آمده در خصوص رابطه هر یک از ابعاد سواد اطلاعاتی با ابعاد خودکارآمدی نشان داد که همه ابعاد تأثیرگذار بودند و از جمله بعد مکان‌یابی اطلاعات و ارزیابی اطلاعات بیشترین تأثیر و بعد به‌کارگیری اطلاعات کمترین تأثیر را بر ابعاد خودکارآمدی دارند. به نظر می‌رسد در جامعه پژوهش پیرامون مهارت اطلاع‌یابی به خوبی کار شده و کلاس‌های آموزش جست‌وجوی منابع اینترنت در این زمینه مؤثر است. امروزه، این آموزش‌ها غالبا در هر دانشگاهی ارائه می‌شود. هم‌چنین نتایج نمایانگر آن بود که بعد نخست خودکارآمدی یعنی تجربه موفق نسبت به سایر ابعاد خودکارآمدی بیشتر تحت تأثیر ابعاد سواد اطلاعاتی واقع شده است و بعد چهارم یعنی حالات عاطفی و فیزیولوژیکی تحت تأثیر واقع نشده است.

در پایان به مسئولان و برنامه‌ریزان نظام آموزش عالی توصیه می‌شود مهارت‌های سواد اطلاعاتی را هر چه بیشتر در میان دانشجویان ترویج کنند و آموزش دهند چون باعث خودکارآمدی آن‌ها و در نهایت افزایش کارایی ایشان، که در آینده نیروهای مدیر و تصمیم‌گیر جامعه خواهند بود، می‌شود. به کتابداران

کتابخانه‌های دانشگاهی نیز توصیه می‌شود که در زمینه رواج مهارت‌های سواد اطلاعاتی تمام کوشش خود را به کار گیرند تا زمینه استفاده بهینه افراد از منابع اطلاعاتی را بیش از پیش فراهم آورند.

کتابنامه

پندپذیر، معصومه؛ چشمه‌سهرابی، مظفر (۱۳۸۹). بررسی سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه بر اساس مدل شش مهارت بزرگ آیزنبرگ و برکویتز. *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*، ۱۶(۲)، ص.۱۱۵–۱۳۷.

سبحانی‌شهر، احسان (۱۳۹۰). بررسی تأثیر مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی دانشجویان علوم پزشکی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام‌نور مشهد.

سیامک، مرضیه؛ و داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۸). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه سنجش سواد اطلاعاتی پایه و واقعی دانشجویان مقطع کارشناسی. *فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۱۲(۱)، ص. ۱۱۹–۱۴۶.

طبیب‌نیا، ویدا (۱۳۸۵). *بررسی سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده اقتصاد علامه طباطبایی*. پایان-نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

علی‌نژاد، مهرانگیز (۱۳۹۰). *تبیین نقش سواد اطلاعاتی در یادگیری الکترونیکی و بررسی رابطه سواد اطلاعاتی دانشجویان آموزش الکترونیکی با عملکرد تحصیلی و رضایت‌مندی دانشجویان از دوره‌شان*. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه پیام‌نور تهران.

قاسمی، علی حسین (۱۳۸۳). *ضرورت و چگونگی آموزش سواد اطلاعاتی در توسعه و تقویت آموزش عالی*. در رحمت الله فتاحی و محمدحسین دیانی، مجموعه مقالات سمینار آموزش استفاده‌کنندگان و توسعه سواد اطلاعاتی در کتابخانه‌ها، مراکز اطلاع‌رسانی و موزه‌ها، خرداد ۱و۲ (ص. ۱۵۳–۱۷۸). مشهد: سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مراکز اسناد آستان قدس رضوی.

میری، الهام؛ و چشمه‌سهرابی، مظفر (۱۳۹۰). بررسی سواد اطلاعاتی دانشجویان سال آخر کارشناسی دانشگاه علم و صنعت ایران واحد اراک. *دانش شناسی*، ۴ (۲)، ۶۵–۷۶.

نظری، مریم (۱۳۸۴). *سواد اطلاعاتی*. تهران: مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران .

Adetoro, N., Simisaye, O., & Oyefuga, A. B. (2010). Relationship between perceived self-efficacy and information literacy among library and information science undergraduate in a Nigerian university of education. *IfE Psychologia*, 18(2), 172-191.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory and clinical psychology. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 21, pp. 14250-14254). Oxford: Elsevier Science.

Boekaerts, M. (1997). *Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers,* policy makers, educators, teachers, and students. Learning and Instruction, 7 (2), 161-186.

Cassidy, S and Eachus, P. (2002) Developing the computer user self-efficacy (CUSE) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. Journal of Educational Computing Research, 26(2), 169-189.

Heng, L., Mansor, Y. (2010). Impact of information literacy training on academic self-efficacy and learning performance of university students in a problem- based learning environment. *Pertanika Journal of Social Science & Humanities,* 18 (2), 121 - 134.

Seminara, L. (1996). An Exploration of the Relationship between Conceptual Knowledge, Sex, Attitude And Problem Solving In Chemistry. Doctoral dissertation, Columbia

University. Retrieved may 4, 2012, from www.chssc.salford.ac.uk/healthSci/selfeff/selfeff.htm.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.